

Schäffer, Burkhard

Bildung in der Mitte des Lebens? Zeithorizonte und Altersbilder von "Babyboomern"

Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 3, S. 366-377



Quellenangabe/ Reference:

Schäffer, Burkhard: Bildung in der Mitte des Lebens? Zeithorizonte und Altersbilder von "Babyboomern" - In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 3, S. 366-377 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-71528 - DOI: 10.25656/01:7152

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-71528>

<https://doi.org/10.25656/01:7152>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Zeit

Jochen Kade/Wolfgang Seitter

Einführung in den Thementeil 303

Wolfgang Seitter

Zeitformen (in) der Erwachsenenbildung. Eine historische Skizze 305

Gert Biesta/John Field/Michael Tedder

A time for learning: Representations of time and the temporal dimensions
of learning through the lifecourse 317

Christiane Hof/Jochen Kade/Monika Fischer

Serielle Bildungsbiographien – Auf dem Weg zu einem qualitativen
Bildungspanel zum Lebenslangen Lernen 328

Matthias Herrle/Sigrid Nolda

Die Zeit des (Nicht-)Anfangens. Zum Prozessieren von Erreichbarkeit und
Vermittlungsbereitschaft in der Etablierungsphase pädagogischer Interaktion 340

Sabine Schmidt-Lauff

Ökonomisierung von Lernzeit – Zeit in der betrieblichen Weiterbildung 355

Burkhard Schäffer

Bildung in der Mitte des Lebens? Zeithorizonte und Altersbilder
von „Babyboomern“ 366

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Zeit“ 378

Allgemeiner Teil

Jürgen Budde

Insenzierte Mitbestimmung?! – soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag	384
--	-----

Klaus Zierer

Pädagogik als System. Kritisch-konstruktive Überlegungen zum Systemdenken in der Pädagogik	402
---	-----

Torsten Schwan

„Ich werde rücksichtslos gegen den Liberalismus, Demokratie und das Judentum schreiben und reden“ – zum Rassismus und Antisemitismus in der Jenaplan-Pädagogik nach 1933	414
--	-----

Besprechungen

Maya Kandler

Werner Michl: Erlebnispädagogik	437
Bernd Heckmair/Werner Michl: Erleben und lernen	437
Torsten Fischer/Jörg W. Ziegenspeck: Erlebnispädagogik	437

Klaus Zierer

Ewald Terhart: Didaktik – Eine Einführung	440
---	-----

Gertrud Nunner-Winkler

Garz, Detlef: Lawrence Kohlberg – An Introduction	443
---	-----

Frauke Stübig

Mechtild Oechsle/Helen Knauf/Christiane Maschetzke/Elke Rosowski: Abitur und was dann?	446
---	-----

Klaus Prange

Margit Stein: Allgemeine Pädagogik	449
--	-----

Bernhard Schmidt

Christine Zeuner/Peter Faulstich: Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung	451
---	-----

Dokumentation

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2009	454
Pädagogische Neuerscheinungen	492
Impressum	U 3

Bildung in der Mitte des Lebens?

Zeithorizonte und Altersbilder von „Babyboomern“

Zusammenfassung: Im Diskurs zur sozialen Beschleunigung wird behauptet, dass wir es mit einer umfassenden „Temporalisierung“ von Lern- und Aneignungsprozessen, d.h. mit einer zeitlichen Verdichtung und Beschleunigung dieser Prozesse über das gesamte Erwachsenenalter zu tun haben. Abgesehen von den grundlagentheoretischen Schwierigkeiten einer solchen Zeitdiagnose werden die Befunde der Beschleunigungsdiagnose – so die These dieses Beitrages – durch Prozesse der Alterung der Gesellschaft relativiert: Die 1954–1964 geborenen Kohorten der Babyboomer könnten als wesentliche Akteure der Alterung der Gesellschaft kollektiv für retardierende bzw. ‚entschleunigende‘ Momente sorgen. Der Beitrag widmet sich nach einer Darstellung des Zusammenhanges von lebenslangem Lernen mit sozialer Beschleunigung (1) den Zeithorizonten und darin implizierten Alters-, Alterns- und Altenbildern der 1954–1964 geborenen „Babyboomer“ (2) – u.a. auf der Basis erster empirischer Hinweise aus einem Forschungsprojekt zu „Weiterbildungsbeteiligung und Altersbildern der Babyboomer“ (WAB).

1. Erwachsenenbildung, lebenslanges Lernen und soziale Beschleunigung

Die Beschäftigung mit Zeit hat Konjunktur in der Erwachsenenbildung (expl. Schäffter 2001; Hof/Kade 2010; Überblick bei Schmidt-Lauf 2009) und zwar über den pädagogischen Allgemeinplatz hinausgehend, demzufolge jeder Form des Lernens und jedem Bildungsprozess notwendigerweise ein impliziter Zeitbezug innewohnt: Bildungs- und Lernprozesse bauen gerade in der Erwachsenenbildung auf vorgängige Erfahrungen auf, finden in der Gegenwart statt und sind auf eine mögliche (bessere?) Zukunft gerichtet. In der Metaphorik des *lebenslangen* Lernens scheint der Zeitbezug sogar konstitutiv, wenngleich hier auch ein Grundproblem jeglicher Beschäftigung mit Zeit aufscheint, mit dem sich Philosophen, Soziologen und zunehmend auch Pädagogen (expl. Nieke/Masschelein/Ruhloff 2001) immer wieder auseinandergesetzt haben: „Länge“ ist eine Dimension, mittels derer sich eine Strecke abmessen lässt, in Kombination mit Breite und Höhe ergibt sich eine räumliche, aber keine zeitliche Dimension. Durch eine implizite Orientierung an solchen, letztlich physikalischen Zeitbegriffen, die nur auf die Abfolge von „Zeitpunkten“ auf einem „Zeitstrahl“ hinausläuft, begibt sich erziehungswissenschaftliches Denken in Gefahr, der spezifischen *zeitlichen Qualität von Lern- und Bildungsprozessen* in unterschiedlichen Altersstufen, Generationen und auch unterschiedlichen „Zeitaltern“ nicht gerecht zu werden. Allerdings ist die „Qualität“ von Zeit schwerer zu bestimmen als ihre „Länge“ auf einem „Zeitstrahl“, weshalb der Bezug auf chronologische Konzepte „dimensionaler Zeit“ überwiegt und qualitative Konzepte

„modaler Zeit“ eher selten anzutreffen sind.¹ Exemplarisch sei hier auf die Erhebungen im Rahmen vom BSW (Berichtssystem Weiterbildung) und AES (Adult Education Survey) verwiesen, wo etwa das „Zeitvolumen“ von Veranstaltungen berechnet wird (von Rosenblatt/Bilger 2008, S. 39).

Für institutionalisierte und nicht institutionalisierte Formen des Lernens im Erwachsenenalter wird mittlerweile in vielen Diskursarenen anschließend an ein dimensionales Zeitverständnis von einer allumfassenden Flexibilisierung und damit einhergehenden *Temporalisierung von Lern- und Aneignungsverhältnissen über den gesamten Lebenslauf* ausgegangen (expl. Schäffer 2001). Angeschlossen wird hier an die soziologische Zeitdiagnose (vgl. Wittpoth 2001), derzufolge wir in einer spätmodernen Epoche leben, die wesentlich von Phänomenen „sozialer Beschleunigung“ (Rosa 2005, S. 24) gekennzeichnet sei. Als wesentliches Symptom gegenwärtiger Veränderungsprozesse wird hier eine sog. „Gegenwartsschrumpfung“ (ebd., S. 184) ausgemacht, d.h. eine „generelle Abnahme der Zeitdauer, für die Erwartungssicherheit hinsichtlich der Stabilität von Handlungsbedingungen herrscht“ (ebd.). Metaphorisch wird die gegenwärtige Situation für individuelle und kollektive gesellschaftliche Akteure als ein „Stehen auf rutschenden Abhängen“ („slipping slope Syndrom“, ebd., S. 219) bezeichnet. Infolge dessen komme es zu einer starken Abwertung von Wissensbeständen der Älteren, da deren Wissen im Gegensatz zu vormodernen und teilweise noch modernen Zeiten keine Funktionalität mehr besäße. Die Alten seien stigmatisiert dadurch, dass „sie sich nicht mehr auskennen und dass sie nicht mehr mitkommen“ (ebd., S. 188).

Hält man eine solche Zeitdiagnose für plausibel, so bietet sie eine gute Begründungsfolie für programmatische bzw. bildungspolitische Forderungen nach lebenslangem Lernen. Denn wenn die Verhältnisse wirklich so „rutschig“ und gegenwartsbezogen sind wie behauptet, haben gerade ältere Subjekte keine andere Wahl, als sich zu *jedem Zeitpunkt* ihres Lebens *jeweils neu zu orientieren und neu zu lernen*. Insbesondere für das mittlere Erwachsenenalter wird hier vehement eine Anpassung an diese neuen Zeit-Verhältnisse gefordert; einerseits um die „Employability“ zu erhalten, aber auch um die drohenden Engpässe an Fachkräften angesichts der Alterung der Gesellschaft aufzufangen (BLK 2004; BMBF 2008). Man kann dies auch als Teil der Institutionalisierung eines Modells lebenslangen Lernens lesen, dessen lebenszeitlich umfassender Anspruch bei der Frühförderung im Kindergarten beginnt, nach der Schule regelmäßige Weiterbildung im Verlauf der gesamten beruflichen Karriere voraussetzt, danach gleitend in die Seniorenbildung übergeht und seinen Endpunkt bei der andragogisch inszenierten, professionellen Sterbebegleitung findet. Unter Zeitgesichtspunkten lautet die implizite Botschaft bzw. das Versprechen eines solchen Verständnisses von lebenslangem Lernen: Lernen ist nicht nur an jedem Ort, sondern auch über die gesamte Lebenszeit möglich und vor allem nötig. Gegen die instrumentellen Aspekte einer solchen letztlich utilitaristisch inspirierten Perspektive regt sich in der Erwachsenenbildung Widerstand, ohne allerdings den zeitdiagnostischen Gehalt selbst zu negieren (vgl. Geißler/Kümmerer/Sabelis 2006; Dörpinghaus 2008; Arnold 2006).

1 Vgl. zu diesen beiden Zeitbegriffen von Hermann Schmitz: Schultheis 2001.

Empirisch sind Anzeichen für eine umfassende Temporalisierung der Lern- und Aneignungsbiographie jedoch keinesfalls bei der *gesamten erwachsenen Bevölkerung* zu beobachten. Dann müssten nämlich weitaus höhere Beteiligungsraten an Weiterbildung über *alle* Altersgruppen erreicht werden und das ist keineswegs der Fall: immer noch nimmt nicht einmal die Hälfte der erwerbstätigen Bevölkerung an Weiterbildung teil (vgl. Gnahn/Kuwan/Seidel 2008; von Rosenblatt/Bilger 2008; Tippelt u.a. 2009).

2. Zeithorizonte der Babyboomer und deren Altersbilder – ein Entschleunigungsfaktor?

Falls die Beschleunigungsphänomene in dem behaupteten Ausmaß wirklich zuträfen, würden sie in Deutschland (und auch den meisten europäischen Staaten) auf *alternde Gesellschaften* treffen. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, ob die kollektiven Alterungsprozesse nicht von vornherein ein Gegengewicht gegen diese Beschleunigungstendenzen, gewissermaßen ein retardierendes, „entschleunigendes“ Moment in sich tragen. Konkret wird danach gefragt, ob die handlungsleitenden Altersbilder der mittleren Jahrgänge, der sog. Babyboomer, nicht einer umfassenden zeitlichen Ausdehnung von Lern- und Aneignungsverhältnissen über den gesamten Lebenslauf entgegen stehen.

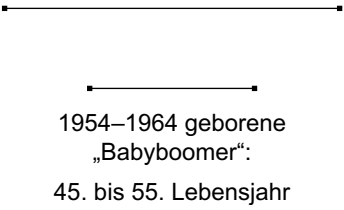
2.1 Die Babyboomer als dominanter Akteur der Alterung der Gesellschaft

Einem vielfach bestätigten Befund der Soziodemographie zufolge leben wir in einer „alternden Gesellschaft“, in der die Geburtenraten sinken, während die durchschnittliche Lebenserwartung steigt und sich infolgedessen der Altenquotient nach oben und der Jugendquotient nach unten verschiebt. Als eine zentrale Folge werde die Bevölkerung auch im Erwerbsalter „stark durch die Älteren geprägt“ sein (Statistisches Bundesamt 2006, S. 6).

Ein wesentlicher „Akteur“ dieser „Prägung“ sind in Deutschland die Kohorten der 1954–1964 geborenen sog. „Babyboomer“, die seit ihrer Jugendphase unter dem Label „geburtenstarke Jahrgänge“ firmieren. Als erste Nutznießer der Bildungsreformen der 1970er Jahre verfügen diese Kohorten im Vergleich zu ihren Vorgängern über ein höheres, formales Bildungsniveau. Sie werden in Deutschland in den nächsten zwei Dekaden im Verhältnis zu den jüngeren und älteren Jahrgängen immer die größten Kohorten stellen (Statistisches Bundesamt 2006, S. 17f.). D.h., sie entfalten durch ihre Kohortenstärke gewisse „hegemoniale“ Tendenzen bezogen auf ältere und/oder jüngere Kohorten. Man kann hier durchaus von einer zahlenmäßigen „Dominanz der Babyboomer“ in gesellschaftlichen, kulturellen und sozialen Arenen sprechen.

2.2 Babyboomer und ihre Zeithorizonte im mittleren Lebensalter

Legt man die Alterseinteilung der Entwicklungspsychologie zugrunde (Lindenberger 2002, S. 350), so befinden sich die 1954 bis 1964 geborenen Babyboomer momentan in der „Mitte des mittleren Lebensalters“ (vgl. Tab. 1).

Frühes Erwachsenen- alter	Mittleres Erwachsenenalter: 35. bis 65. Lebensjahr	Höheres Erwachsenen- alter:	Hohes Alter: Ab 80. Lebensjahr
18. bis 35. Lebensjahr	 <p>1954–1964 geborene „Babyboomer“: 45. bis 55. Lebensjahr</p>	65. bis 80. Lebensjahr	

Tab. 1: Babyboomer im mittleren Lebensalter

Dieser Lebensabschnitt des „Erwachsenenalters“ (Schäffer 2006) wird allgemein als „undramatische Lebensphase“ angesehen, in der biographische Wandlungsprozesse eher unauffällig vonstatten gehen (siehe aber: Nohl 2006). Allerdings sind die Wandlungsanforderungen in dieser Altersphase von beträchtlicher Tragweite und tangieren insbesondere *biographische Zeithorizonte*. In der Literatur wird u.a. auf folgende allgemeine Aspekte verwiesen (vgl. Perrig-Chiello/Höpflinger 2001):

Die in der Jugend- und frühen Erwachsenenphase getroffenen biographischen Entscheidungen, etwa im Hinblick auf formale Bildungsabschlüsse, Beruf und Familienplanung gewinnen im mittleren Lebensalter langsam aber sicher einen irreversiblen Charakter. Die damit verbundenen Möglichkeits- und Planungshorizonte, die für die biographische Erfahrung von Zeit konstitutiv sind, werden hiervon ganz wesentlich tangiert.

Gleiches gilt für das innerfamiliäre Generationengefüge: Die eigenen Eltern werden alt, eventuell sogar pflegebedürftig oder sterben. Durch diese Verschiebung kommen die mittleren Jahrgänge in die Position der Familienältesten.

Die Kinder (falls vorhanden) werden selbstständiger bzw. ziehen ganz aus der Familie aus. Die daran anschließende *nachelterliche Lebensphase* ist sowohl für Paare als auch für Alleinerziehende im mittleren Lebensalter mit erheblichen Umstellungen im (Zeit-)Alltag verbunden.

Orientierungen an postadoleszenten Lebensformen und Freizeitgewohnheiten, wie sie im Zuge der soziokulturellen „Verjüngung“ des Erwachsenenalters anzutreffen sind, kommen angesichts der nicht mehr kaschierbaren körperlichen Anzeichen und Begleiterscheinungen des Alterns unter Druck (graue Haare, Glatze, Gesichtsfalten, Meno-

pause etc.). Neben den sichtbaren körperlichen Anzeichen beginnt sich in diesem Lebensalter vor allem aber die Wahrnehmung von Geschwindigkeiten, Rhythmen und Sequenzierungen jugenddominierter, freizeitkultureller Betätigungen zu verändern. Sie werden zunehmend als „zu schnell“, „zu hektisch“ und „zu viel“ erlebt.

2.3 Zeithorizonte von Lern- und Bildungsprozessen im mittleren Lebensalter

Auch die Lern- und insbesondere Bildungsprozesse unterliegen im mittleren Lebensalter (vgl. hierzu Nohl 2006, S. 31ff.) anderen Zeithorizonten als im Kindes-, Jugend- und frühem Erwachsenenalter. Dies gilt gleichermaßen für individuelle Akteure wie für ganze Altersjahrgänge. Die Schleiermachersche Formulierung der „Aufopferung eines bestimmten Moments für einen zukünftigen“ (Schleiermacher 1959, S. 82), der jeder „pädagogischen Einwirkung“, aber, wie man ergänzend hinzufügen muss, eben auch jeder eigenständigen Entscheidung zu einer Lern- oder Bildungsaktivität im Erwachsenenalter inhärent ist, bekommt im mittleren Lebensalter eine andere Qualität. Bei Individuen haben sich vielfältige Bildungs- und Lernerfahrungen im Kontext milieu-, geschlechts- und generationsspezifischer Erfahrungsräume (Schäffer 2003) aufgeschichtet zu einer *Bildungsbiographie* (Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 107ff.), von deren Warte aus die Möglichkeiten, aber auch die Grenzen zukünftiger Lern- und Bildungsbewegungen abhängen und vor allem auch beurteilt werden.

Ausgelöst von den beschriebenen Erfahrungen beginnen sich im mittleren Lebensalter bildungsbiographische „Erwartungshorizonte“ (Koselleck 1977) und die ihnen innewohnenden Zukunftsvorstellungen langsam zu verschieben. So kann z.B. die Frage aufkommen, ob sich eine „Bildungsanstrengung“ eigentlich noch lohne, ob man also angesichts des Aufwands noch lange genug von den Früchten wird zehren können. Diese Figur lässt sich auf allgemeine und vielleicht mehr noch auch auf beruflich-betriebliche Weiterbildung anwenden, in der sich die Jahrgänge 45+ zwar einer besonderen öffentlichen Aufmerksamkeit sicher sein können, sie gleichzeitig aber vor allem im Kontext von kleinen und mittleren Unternehmen als „Risikogruppe“ bei der Weiterbildungsbeteiligung angesehen werden (vgl. Bellmann/Leber 2008, S. 43).

2.4 Altersbilder der Babyboomer und Regulative der Weiterbildungsbeteiligung

Die Frage nach den genaueren Hintergründen dieser hier nur ansatzweise und auf einer Ebene der Typenbildung des common sense (vgl. hierzu Bohnsack 2010, S. 52f.) dargestellten zeitlichen Orientierungen und damit zusammenhängenden Weiterbildungsorientierungen im mittleren Lebensalter gehen wir in einem Forschungsprojekt zum Zusammenhang von Weiterbildungsbeteiligung und Altersbildern der Babyboomer nach

(Schäffer 2009, 2010; Schäffer/Dörner/Endreß 2010).² Bezugnehmend auf den breit geführten Altersbilddiskurs³ sollen in dem noch am Anfang stehenden Projekt spezifische Altersphasen- und Alternsprozessbilder und -Vorstellungen, welche die Altersangemessenheit von Bildungsaktivitäten „regeln“, empirisch rekonstruiert werden. Altersbilder werden in diesem Zusammenhang als mögliche „Regulative der Weiterbildungsbeteiligung“ (Wittpoth 2006) gefasst, die als kollektive, handlungsleitende Wissensbestände von Vielen gewusst werden, ohne dass sich darüber explizit Rechenschaft abgelegt wird (vgl. zu diesen unterschiedlichen Wissensformen Schäffer 2009; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007).

Die wesentlich im Impliziten verbleibende Beurteilung von Altersangemessenheit unterliegt auch – und hier kommt zentral die Zeitdimension ins Spiel – einer *temporalen Strukturierung*: Im Kindes-, Jugend- und frühen Erwachsenenalter geht es darum, was man *ab wann tun* und *bis wann noch nicht* tun kann, darf oder sollte. Im Erwachsenenalter dreht sich dieses Zeitverhältnis dann schleichend um: Es geht jetzt darum, bis wann man etwas *noch* und *ab wann man es nicht mehr* tun kann, darf oder sollte. Medial breit kommuniziert wird die Angemessenheit altersspezifischer Verhaltensweisen mit ihren impliziten Zeithorizonten bspw. im Medium von altersspezifischem Mediengebrauch, altersgerechter Mode oder altersentsprechendem Konsum (Femers 2007). Im genannten Forschungsprojekt geht es im Kern darum herauszuarbeiten, ob solche *Grenzen der expliziten und impliziten Altersangemessenheit* auch im Hinblick auf Lern- und Bildungsbewegungen im Erwachsenenalter empirisch als Altersbilder zu rekonstruieren sind.

2.5 Forschungsbeispiel: eine Diskussionsgruppe im mittleren Lebensalter

Aus Platzgründen können das Design, die eingesetzten qualitativen und quantitativen Methoden und die Methodologie der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2007), die dem Projekt zugrunde liegen, hier nicht dargestellt werden (vgl. hierzu: Schäffer/Maes/Dörner 2007; Schäffer 2010). Hier nur soviel: im qualitativen Teil der Studie werden mit Gruppen unterschiedlichen Alters (um 30-, um 50- und um 70-Jährige, die sich zudem im Hinblick auf Bildungsstand, Position im Erwerbsprozess und Geschlecht unterscheiden) u.a. Gruppendiskussionen durchgeführt. An dieser Stelle soll exemplarisch auf eine Gruppendiskussion mit Frauen im mittleren Lebensalter eingegangen werden,⁴

2 Das Projekt wird finanziert von der Volkswagenstiftung (Az.: II/83 191).

3 Wenn hier von Altersbildern gesprochen wird, sind – entgegen der üblichen Verwendung im Diskurs (Filipp/Mayer 1999) – nicht nur Altersbilder als kognitive Konstrukte im metaphorischen Sinne gemeint, sondern auch bewegte und unbewegte Bilder im Wortsinn: also Photographien, Graphiken, Filme, Videoclips u.ä. Vgl. die weiterführende Unterscheidung von „Abbildern“, „Erfahrungsbildern“ und „Denkbilder“ in Schäffer 2010.

4 Die Frauen arbeiten in einer Buchhandlung, sind im Schnitt 53 Jahre alt und verfügen über unterschiedliche formale Qualifikationsniveaus (mittlere Reife bis Hochschulabschluss).

Wie sich bereits in diesen kurzen Sequenzen andeutet, dominieren in dieser Gruppe für die Altersphase des mittleren Lebensalters Bilder und Vorstellungen vom „Gipfel des Lebens“, von den „besten Jahren“ oder einem „Zenitalter“, in dem man zurückschaut auf das im Leben Geleistete, das Erreichte verteidigt und hofft, möglichst lange diese Position halten zu können. In der Grundtendenz sind erstaunliche Parallelen zu Vorstellungen zu erkennen, wie sie sich in historischen Lebenstreppeendarstellungen bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts gehalten haben (Ehmer 2007). In diesen wird das fünfte Lebensjahrzehnt als höchste Stufe der Lebenstreppe gezeichnet. Auch in den von Havighurst (1972 zuerst 1948) noch Mitte des letzten Jahrhunderts definierten „Entwicklungsaufgaben“ ist eine solche Zeitperspektive deutlich angelegt, wenn es dort für die Zeit ab dem 50ten bis zum 60ten Lebensjahr heißt: „Maintaining one's position and changing roles“. Es geht nun um die Erhaltung der beruflichen Position und der ökonomischen Leistungsfähigkeit, nicht mehr, wie zuvor, um den Aus- und Aufbau einer gesicherten gesellschaftlichen Stellung.

Die hinter solchen handlungsleitenden Orientierungen für das mittlere Lebensalter stehenden Alters-, Alterns- und Altenbilder⁵ sind erst in jüngerer Zeit einem gewissen Wandlungsdruck unterworfen (vgl. hierzu Göckenjan 2000). Sie haben allerdings, darauf deuten die hier exemplarisch dargestellten ersten empirischen Hinweise aus dem Forschungsprojekt hin, noch nicht viel von ihrer Wirkmächtigkeit verloren. Mit diesem offenbar gängigen Altersbild über die „Mitte des Lebens“ sind Lern- und Bildungsbewegungen, wie sie im Diskurs über die Beschleunigung von Lern- und Aneignungsverhältnissen als wichtig erachtet werden, nur schwer vereinbar. Eine durch weitere komparative Analysen zu erhärtende These ist die, dass sich die mittleren Jahrgänge zwar der gestiegenen Ansprüche an ihre Altersgruppe im Hinblick auf eine zeitliche Ausdehnung in Richtung lebenslanges Lernen sehr wohl bewusst sind, dass sie gleichwohl derartigen Szenarien eine gewisse Skepsis entgegenbringen. In der bereits zitierten Diskussion mit den im Durchschnitt 53 Jahre alten Angestellten in einer Buchhandlung heißt es bspw. (GD Buchhandlung, Zeile 670–678):

Bf: „Also uns fällt es schwerer, auf alle Fälle etwas aufzunehmen, etwas längerfristig dann zu behalten. Aber des Vertrackte ist, dass in der Gesellschaft erwartet wird: eher umgekehrt. Dass wir also wirklich diese Anforderungen, die kommen, den müssten, sollten wir gewachsen sein. Aber der Mensch ist es nicht. Also man wird überflutet mit all- all dem ganzen Zeug, was man da – immer mehr immer mehr wissen sollte. Aber der Mensch eigentlich an sich im Innersten hat sich nicht verändert, also ist es eine ganz große Diskrepanz zu dem, was sich entwickelt hat, und was der Mensch denn wirklich auch kann.“

Dieses Aufeinanderprallen von zumeist medial vermittelten Altersphasenbildern, die implizit von einer prinzipiell zeitlich unbegrenzten Lernfähigkeit des Erwachsenen ausgehen (Schäffer 2009), mit den erfahrungsgesättigten kollektiven Orientierungen der Gruppe, denen zufolge es einem auch schon im mittleren Lebensalter schwerer falle, etwas „aufzunehmen“ und zu „behalten“ ist ganz offensichtlich eine derart prägende Erfahrung für diese Altersgruppe, dass sie es als anthropologische Konstante überhöhen („der Mensch eigentlich“). Wie sich in ersten komparativen Analysen zu jüngeren und älteren Gruppen andeutet, scheint es hier generationsspezifisch unterschiedliche Strategien zu geben, damit umzugehen. Diese Gruppe legt Wert darauf, dass sie bei ihren Lernprozessen im Gegensatz zu den Jüngeren mehr auf „Qualität“ und weniger auf „Quantität“ (worunter sie „viel“ und „schnell“ verstehen) achteten. Zeit spielt hier als zu

5 Mit dem Terminus Altersbilder sind Bilder von unterschiedlichen Altersphasen angesprochen (Kindheits-, Jugend-, Erwachsenen-, Greisenbilder etc.); mit Alternsbilder dagegen kommt der Prozess des Alterns selbst in unterschiedlichen Altersgruppen in den Blick. Die beiden genannten Termini sind zu differenzieren vom Terminus Altenbilder, der ausschließlich auf genuin als ‚alt‘ wahrgenommene Menschen bezogen ist. Alters- und Alternsbilder beziehen sich also auf jedes Lebensalter, während Altenbilder genuin für ‚alte Menschen‘ reserviert sind (vgl. zu dieser Differenzierung ausführlich Schäffer 2010).

veranschlagende Lernzeit eine große Rolle: Zwar seien sie langsamer im Vergleich zu den Jüngeren, aber (GD Buchhandlung, 690–692):

Af: „wenn du dir die Zeit nimmst, wenn du des willst und du dir die Zeit nimmst, kannst du sehr wohl, also egal ob PC oder Sprache oder was weiß ich genauso lernen.“

Die Inanspruchnahme von einem, ihrer mittleren Lebensaltersphase entsprechenden Zeitrahmen ist hier der Schlüssel zu einem Lernergebnis, das aus ihrer Perspektive den Jüngeren ebenbürtig ist.

3. Fazit: generationsspezifische Formen des Umgangs mit sozialer Beschleunigung führen zu Entschleunigung

Wie an dem Beispiel ansatzweise gezeigt werden kann, sind die mittleren Jahrgänge eingespannt zwischen den als heteronom beurteilten programmatischen Ansprüchen des lebenslangen Lernens mit seinen impliziten Beschleunigungsimperativen auf der einen Seite und der kollektiv gemachten Erfahrung einer „Verlangsamung“ des Lerntempos bei ihrer Altersgruppe, die von einer ausgeprägten Sicherheitsorientierung am Status quo begleitet wird, auf der anderen. In dem hier exemplarisch rekonstruierten Altersphasenbild dieser Gruppe von „Babyboomern“ wird „der Erwachsene“ spätestens ab dem mittleren Lebensalter als „fertig“ angesehen.⁶ Vielleicht sind es die hierbei unweigerlich sich einstellenden Ambivalenzen zwischen dem prinzipiell für notwendig erachteten Anspruch weiterzulernen und den selbst erfahrenen Lernkapazitäts- und Geschwindigkeitsgrenzen im Verhältnis zu jüngeren Kohorten, die gerade in der Altersphase des mittleren Lebensalters, also zwischen 45 und 55 Jahren, die Weiterbildungsbeteiligungsraten langsam aber stetig rückläufig werden lassen (vgl. von Rosenblatt/Bilger 2008, S. 53ff.). Allerdings ist auf dem derzeitigen Stand der Untersuchung noch Vorsicht mit allzu weitgehenden Schlussfolgerungen für „die“ Babyboomer geboten: systematische Vergleiche mit altersgleichen Gruppen, die in der Dimension Geschlecht, Bildungsmilieu und beruflicher Einbettung variieren, stehen noch aus.

Eine Frage, die in dem Projekt weiter bearbeitet werden soll, ist folgende: Wenn die Angehörigen der Babyboomergeneration mit den sozialen Beschleunigungsphänomenen in einem ihrer Generationserfahrung entsprechenden, langsameren Tempo umgehen, sind sie in der Lage, in ihre lern- und bildungsbezogenen Handlungspraxen retardierende Momente einzuflechten. Die These einer die ganze Gesellschaft erfassenden Temporalisierung von Lern- und Aneignungsverhältnissen würde hierdurch zumindest relativiert: Dadurch, dass die Zeithorizonte der Babyboomer in der alternden Gesellschaft rein zahlenmäßig dominieren, ist dieser Gesellschaft gewissermaßen von vornherein ein Gegenmoment zur sozialen Beschleunigung ‚eingeschrieben‘. Die jahr-

⁶ Auf solche weitverbreiteten „homo clausus“ Modelle hat bereits Jürgen Wittpoth (1994) in seiner Arbeit zur Sozialisation im Erwachsenenalter hingewiesen.

gangsstarken Kohorten der Babyboomer können – so die These – wichtige Aspekte ihrer generationsspezifischen Zeiterfahrung als für die Gesamtgesellschaft relevant durchsetzen, nicht zuletzt dadurch, dass sie gegenwärtig Schlüsselpositionen in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft sowie in der Kultur- und Medienindustrie besetzen. Altersphasen- und Alternsprozessbilder unterschiedlicher Fraktionen der Generation der Babyboomer („Generationeneinheiten“ im Sinne Karl Mannheims) können insofern als Kristallisationspunkte von Zeithorizonten und -verhältnissen angesehen werden, die der behaupteten ubiquitären Temporalisierung von Lern- und Aneignungsprozessen über den gesamten Lebenslauf ein wenig von ihrer Dramatik nehmen.

Literatur

- Arnold, R. (2006): Abschiedliche Bildung. Anmerkungen zum erwachsenenpädagogischen Verschweigen des Todes. In: report. Literatur und Forschungsreport Weiterbildung 29, H. 3, S. 19–28.
- Bellmann, L./Leber, U. (2008): Weiterbildung für Ältere in KMU. In: Sozialer Fortschritt 57, H. 2, S. 43–48.
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (2004): Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: BLK, Geschäftsstelle.
- BMF (Hrsg.) (2008): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. Bonn u.a.
- Bohnsack, R. (⁶2007): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden. Farmington Hills: Budrich.
- Bohnsack, R. (2010): Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit. In: Ecarius, J./Schäffer, B. (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Perspektiven qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 47–72.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (²2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dörpinghaus, A. (2008): Grundzüge einer temporalphänomenologischen Erwachsenenpädagogik. Schonräume der Langsamkeit. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 42–46.
- Ehmer, J. (2007): Die Lebenstreppe. In: Enzyklopädie der Neuzeit, hg. von F. Jaeger im Auftrag des Kulturwissenschaftlichen Instituts (Essen) und in Verbindung mit den Fachherausgebern, Band 7, S. 882–885.
- Femers, S. (2007): Die ergrauende Werbung: Altersbilder und werbesprachliche Inszenierungen von Alter und Altern. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Filipp, S.-H./Mayer, A.-K. (1999): Bilder des Alters: Altersstereotype und die Beziehungen zwischen den Generationen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Geißler K.A./Kümmerer, K./Sabelis, I. (Hrsg.) (2006): Zeitvielfalt. Wider das Diktat der Uhr. Stuttgart: Hirzel.
- Gnahn, D./Kuwah, H./Seidel, S. (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Band 2. Bielefeld: Bertelsmann.
- Göckenjan, G. (2000): Das Alter würdigen. Altersbilder und Bedeutungswandel des Alters. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Havighurst, R.J. (1972): Developmental tasks and education. New York: McKay (zuerst 1948).
- Hof, C./Kade, J. (2010): Die Zeit der (erziehungswissenschaftlichen) Biographieforschung. Theoretische, methodologische und empirische Aspekte ihrer Fortschreibung. In: Ecarius, J./

- Schäffer, B. (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Perspektiven qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 145–167.
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (2007): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Koselleck, R. (1977): ‚Erfahrungsraum‘ und ‚Erwartungshorizont‘ – zwei historische Kategorien. In: Patzig, G./Scheibe, E./Wieland, W. (Hrsg.): Logik, Ethik, Theorie der Geisteswissenschaften. XI. Kongreß für Philosophie 1977, Göttingen, S. 191–208.
- Lindenberger, U. 2002: Erwachsenenalter und Alter. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union, S. 350–391.
- Nieke, W./Masschelein, J./Ruhloff, J. (Hrsg.) (2001): Bildung in der Zeit. Zeitlichkeit und Zukunft – pädagogisch kontrovers. Weinheim u.a.: Beltz.
- Nohl, A.-M. (2006): Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen. Opladen: Barbara Budrich.
- Perrig-Chiello, P./Höpflinger, F. (2001): Zwischen den Generationen. Frauen und Männer im mittleren Lebensalter. Zürich: Seismo Verlag.
- Rosa, H. (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rosenblatt, B. von/Bilger, F. (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland. Eckdaten zum BSW-AES 2007, München: TNS Infratest Sozialforschung. http://www.bmbf.de/pub/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf [15.09.2009].
- Schäffer, B. (2003): Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Schäffer, B. (2006): Erwachsenenalter. In: Krüger, H.-H./Grunert, C.: Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften UTB, S. 115–121.
- Schäffer, B. (2009): Bilder lebenslangen Lernens. Anmerkungen zu einem eigentümlichen Diskurs. In: Grotlüschen, A./Hof, C./Ludwig, J./Zeuner, C. (Hrsg.): Strukturen lebenslangen Lernens. Dokumentation der Jahrestagung 2007 der Sektion Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 94–111.
- Schäffer, B. (2010): Abbild – Denkbild – Erfahrungsbild. Methodisch-methodologische Anmerkungen zur Analyse von Alters-, Alterns- und Altenbildern. In: Ecarius, J./Schäffer, B. (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 207–232.
- Schäffer, B./Dörner, O./Endreß, F. (2010): Weiterbildungsbeteiligung und Altersbilder der Babyboomer (‚WAB‘). Zur Bedeutung von Alters-, Alterns- und Altenbildern als Regulative der Weiterbildungsbeteiligung. Erste Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt. In: Hof, C./Ludwig, J./Schäffer, B. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im sozialen und demographischen Wandel. Bielefeld: Bertelsmann (im Druck).
- Schäffer, B./Maes, J./Dörner, O. (2007): Weiterbildungsbeteiligung und Altersbilder der Babyboomer (‚WAB‘). Zur Bedeutung von Alters-, Alterns- und Altenbildern als Regulative der Weiterbildungsbeteiligung. Typoskript, München.
- Schäffer, O. (2001): Transformationsgesellschaft. Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement. In: Wittpoth, J. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose: Theoriebeobachtungen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 39–68.
- Schleiermacher, F.D.E. (21959): Theorie der Erziehung. Ausgewählte Schriften. Paderborn.
- Schmidt-Lauff, S. (2009): Zeitfragen und Temporalität in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 213–228.
- Schultheis, K. (2001): Leibphänomenologische Aspekte kindlichen Zeiterlebens und erziehungstheoretische Anschlüsse. In: Nieke, W./Masschelein, J./Ruhloff, J. (Hrsg.): Bildung in der Zeit. Zeitlichkeit und Zukunft – pädagogisch kontrovers. Weinheim u.a.: Beltz, S. 115–129.

- Statistisches Bundesamt (2006): Bevölkerung Deutschlands bis 2050. 11. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung. Wiesbaden.
- Tippelt, R./Schmidt, B./Schnurr, S./Sinner, S./Theisen, C. (2009): Bildung Älterer. Bielefeld: Bertelsmann.
- Wittpoth, J. (1994): Rahmungen und Spielräume des Selbst : ein Beitrag zur Theorie der Erwachsenensozialisation im Anschluss an George H. Mead und Pierre Bourdieu. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Wittpoth, J. (Hrsg.) (2001): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose: Theoriebeobachtungen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Wittpoth, J. (2006): Große Fragen, kleine Antworten. Probleme und Perspektiven der Weiterbildungsforschung am Beispiel der Teilnehmungsregulation In: Meisel, K./Schiersmann, C. (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 53–68.

Abstract: In the discourse on social acceleration it is maintained that we are confronted with a comprehensive „temporalization“ of processes of learning and acquisition, i.e. with a temporal intensification and acceleration of these processes throughout adulthood. Apart from the fundamental theoretical difficulties inherent in such a temporal diagnosis, the findings of the diagnosis of acceleration – thus the author’s thesis – are qualified by processes of the ageing of society: the cohorts of baby boomers born between 1954 and 1964 could, as important agents in the ageing of society, trigger retarding or „de-accelerating“ moments. Following an outline of the relation between life-long learning and social acceleration (1), the author discusses temporal horizons and the implicit concepts of age, ageing and old people among the baby boomers born between 1954 and 1964 (2), – partly based on first empirical findings of a research project on „Participation in Further education and Concepts of Age Among Baby Boomers“ [Weiterbildungsbeteiligung und Altersbilder der „Babyboomer“ (WAB)].

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Burkhard Schäffer, Universität der Bundeswehr München, Fakultät für Pädagogik, Lehrgebiet Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Werner-Heisenberg-Weg 39, D-85577 Neubiberg
E-Mail: Burkhard.schaeffer@unibw.de